

INVESTIGACIONES

Adaptación y Validación de un Marco Orientador para la Promoción  
Institucional del Desarrollo Académico de la Docencia en Chile

Adaptation and Validation of a Guiding Framework for the Institutional Promotion  
of Scholarship of Teaching and Learning in Chile

Rodrigo Ortiz-Salgado<sup>a</sup>  
Carla Gajardo-Poblete<sup>b</sup>  
Marianne A. Berkhoff-Schmidt<sup>c</sup>  
Claudia Jaramillo-Martínez<sup>d</sup>

<sup>a</sup> Universidad del Bío-Bío, Chile.  
rmortiza@gmail.com

<sup>b</sup> Universidad Diego Portales, Chile.  
carla.gajardo@udp.cl

<sup>c</sup> Universidad de los Andes, Chile.  
mberkhoff@uandes.cl

<sup>d</sup> Universidad de Santiago, Chile.  
claudia.jaramillo@usach.cl

RESUMEN

El *Desarrollo Académico de la Docencia* (*Scholarship of Teaching and Learning, SoTL*) ha impulsado una concepción de la profesión académica que integra la investigación para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en Educación Superior. Sin embargo, hay pocas referencias que aborden las condiciones propicias para su desarrollo a nivel institucional. El presente estudio da cuenta de la adaptación al contexto chileno del marco FIC-SoTL (*Facilitating Institutional Conversations about SoTL*), que aborda aspectos clave para su promoción, con 12 dimensiones a desarrollar que incluyen variados ejemplos de buenas prácticas. La adaptación se sustentó en 4 ciclos iterativos de refinamiento, que contempló la participación de 36 académicos y profesionales de 23 universidades. El resultado da cuenta de un instrumento adaptado y validado para el contexto nacional, que puede ser de utilidad para promover reflexiones en las universidades y guiar lineamientos para el fortalecimiento de la investigación en docencia a nivel institucional.

*Palabras clave:* Educación Superior, Desarrollo Académico de la Docencia, investigación en docencia, desarrollo institucional.

ABSTRACT

The Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) has promoted a conception of the academic profession that integrates research to enhance teaching and learning processes in Higher Education. However, there are few references that address the conditions conducive to its development at the institutional level. This study reports on the adaptation of the FIC-SoTL framework (*Facilitating Institutional Conversations about SoTL*) to the Chilean context, which addresses key aspects for its promotion, with 12 dimensions to develop including several examples of good practices. The adaptation was based on four iterative refinement cycles, involving the participation of 36 academics and professionals from 23 universities. The result is an adapted and validated instrument for the national context, which can be useful for promoting reflections within universities and guiding policies to strengthen teaching research at the institutional level.

*Key words:* Higher Education, Academic Development, SoTL (Scholarship of Teaching and Learning), Research-based Teaching Practices, Institutional Development.

## 1. INTRODUCCIÓN

La Educación Superior en Chile ha experimentado cambios significativos en las últimas décadas. De un modelo selectivo de ingreso o de élite, a fines de la década de 1980 se inició un proceso de masificación que en las décadas siguientes alcanzó niveles de universalización (Bernasconi y Rojas, 2003; Espinoza, 2017; Labraña et al., 2023; Brunner, 2015).

La masificación permitió el ingreso de estudiantes de orígenes socioculturales diversos, destacándose una proporción mayoritaria de estudiantes de primera generación en sus familias en acceder a este nivel educativo (Jarpa-Arriagada y Rodríguez-Garcés, 2021; Ghiardo y Dávila, 2020; Guzmán et al., 2023). La incorporación de estos estudiantes, provenientes de un sistema educativo primario y secundario que históricamente ha presentado debilidades y asimetrías, ha tenido como consecuencia, entre otros impactos, la persistencia de tasas significativas de deserción estudiantil (Blanco, Meneses y Paredes, 2018; Miranda y Guzmán, 2017; Pereira y Vidal, 2021; SIES, 2019).

La literatura del área indica que, para enfrentar estas asimetrías en el ingreso del estudiantado, es fundamental incorporar métodos de enseñanza pertinentes para la progresión de los aprendizajes, además de proporcionar un contexto adecuado para su adaptación (Garrido y Pajuelo, 2024; González, 2015; Morales y Urbina, 2021; Suárez y Díaz, 2015). Esto representa un desafío organizacional significativo para las universidades, ya que deben proporcionar un entorno que promueva la adaptación y el compromiso de las y los estudiantes, además de impulsar mejoras en la calidad de la docencia (UNESCO, 2022a; 2022b).

A fines de la década de 1980, en medio de las tensiones surgidas en el ámbito académico debido a las presiones por la publicación científica y el trabajo en el aula con estudiantes, emergió el enfoque conocido como “*desarrollo académico de la docencia*” (Scholarship of Teaching and Learning: SoTL), que establece un nexo entre la dicotomía docencia/investigación e implica comprometerse con una progresión de calidad, fortaleciendo el conocimiento pedagógico disciplinar (*pedagogical content knowledge*) (Paricio et al., 2019; Madinabeitia y Fernández, 2017; González, 2015; Shulman, 1986, 1987). Esta idea, acuñada por Ernest Boyer (1990), impulsó un replanteamiento de la definición de la academia y de las funciones docentes, al incorporar la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje como un área para la generación de nuevos conocimientos, que puede someterse a las mismas exigencias que las investigaciones disciplinares (revisión de pares) (Morales, 2010). La repercusión de esta nueva definición fue significativa: muchas universidades adoptaron este enfoque, y la investigación en educación superior se consolidó como un campo de conocimiento especializado (Chocarro de Luis et al., 2013; Geertsema, 2016; González, 2015; Hubball y Burt, 2006; Hutchings y Shulman, 1999; Kreber, 2002, 2013; Trigwell et al., 2000).

En Chile, esta área de investigación ha sido impulsada recientemente por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), al ser incorporada como un criterio para la evaluación de la calidad de la docencia (CNA, 2022). Esta inclusión es significativa, ya que los cambios

forjados a nivel institucional en la Educación Superior en Chile han estado marcados por políticas educativas basadas en el gerenciamiento público (*public management*), que establece la asignación de recursos mediante proyectos y el cumplimiento de indicadores de desempeño y, que como una forma abordar los altos niveles de mercadización y desregulación, impulsó la universalización del sistema de aseguramiento de la calidad basado en la acreditación institucional (Véliz et al., 2023; Bruner et al., 2021; Labraña et al., 2023).

Si bien Boyer (1990) sienta las bases conceptuales de esta de una nueva forma de concebir el desarrollo de la docencia, deja varios asuntos pendientes en relación a su implementación. Después de este trabajo seminal, surgen varios enfoques y modelos relacionados con las formas en que debería desarrollarse la erudición o desarrollo de la docencia de forma más específica (Raffoul et al., 2021; Geerstsema, 2016; Trigwell et al., 2000; Shulman, 2011), sin embargo, hay pocos trabajos que abordan el desarrollo de las condiciones institucionales para su implementación (Myatt et al., 2018; Fanghanel et al., 2016).

El trabajo realizado por Myatt, Gannaway, Chia, Fraser y McDonald (2018) en la construcción del marco “*Facilitating Institutional Conversations about SoTL (FIC-SoTL)*” aborda este ámbito. Siguiendo diferentes modelos teóricos existentes en la literatura, desarrollaron esta herramienta para identificar y examinar el contexto institucional, los procesos, los sistemas y la cultura que rodean el desarrollo institucional del SoTL. Su propósito es identificar brechas en las buenas prácticas y orientar el apoyo institucional necesario.

El presente trabajo es la adaptación y validación de este instrumento al contexto chileno, con el objetivo de que esta sirva como herramienta para guiar lineamientos institucionales en un área de desarrollo reciente. Este enfoque representa un desafío para las universidades, impulsando un cambio tanto a nivel organizacional como cultural.

## 2. ANTECEDENTES DEL INSTRUMENTO

El Marco *FIC- SoTL*, que es una guía para promover la reflexión sobre las estructuras y prácticas institucionales que realizan las Universidades para impulsar y dar soporte a iniciativas de investigación en docencia universitaria (SoTL). Las autoras son desarrolladoras académicas de Universidades de Australia y Singapur, y trabajaron en el marco de un grupo de escritura colaborativa de la *International Society for the Scholarship of Teaching and Learning* (ISSoTL).

Tomando como referencia los modelos teóricos existentes en la literatura sobre desarrollo institucional de SoTL (Hamilton, 2014; Healey, 2014; Felten, 2013), desarrollaron este instrumento a través de un enfoque iterativo de construcción de teoría, que contempló métodos de recolección de datos, ciclos de consultas a personas expertas e instancias reflexivas grupales (Myatt et al., 2018).

El instrumento se compone de 3 grandes categorías: **Liderazgo; Política y Planificación; Estructuras Organizacionales**. Cada categoría contiene subtemas, que se presentan como preguntas orientadoras para impulsar la reflexión en los equipos de las instituciones. Los subtemas incluyen indicaciones y ejemplos de buenas prácticas (internacionales), para fomentar conversaciones y guiar la identificación de aspectos claves en varios niveles dentro de la universidad.

Las autoras de la iniciativa llegaron a un instrumento de carácter cualitativo y abierto, luego de varios procesos iterativos de validación y refinamiento, con versiones iniciales que promovieron otro tipo de interpretaciones (*check list*, enfoques de auditoría o visiones negativas), que se alejaban del propósito de crear una herramienta que permitiese promover una reflexión institucional profunda sobre los avances, brechas y soportes institucionales de la investigación en docencia (SoTL).

### 3. METODOLOGÍA

Siguiendo el modelo desarrollado por Myatt et al. (2018), la adaptación del instrumento se realizó de manera colaborativa por 4 desarrolladoras/es académicas/os de universidades chilenas (pertenecientes a 2 universidades estatales y 2 privadas), a través de cuatro ciclos iterativos de validación, reflexión grupal y ajustes, enfocados en la pertinencia de las preguntas y ejemplos para el contexto de la Educación Superior en Chile (Myatt et al., 2018).

La adaptación del instrumento se desarrolló en 4 ciclos iterativos de refinamiento. Cada etapa culminó en una actividad reflexiva, que llevó a ajustar las dimensiones, subdimensiones, preguntas orientadoras y ejemplos de buenas prácticas.

El proceso contempló: una *primera versión traducida* que fue contrastada en una fase de retrotraducción para la construcción de una ***versión inicial mejorada***; ésta fue sometida a evaluación de constructo y contenido por 6 jueces expertos, y en base al análisis estadístico de coherencia, claridad y pertinencia además de recoger comentarios cualitativos abiertos, se generó una ***segunda versión***. Esta segunda versión fue analizada colaborativamente a través de un grupo focal por videoconferencia con 24 desarrolladoras/es académicas/os, de 19 universidades chilenas, que pertenecían a la Red Nacional de Investigación en Docencia en Educación Superior de Chile (RENIDES). El análisis del grupo focal suscitó a nuevos ajustes derivados, lo que generó una ***tercera versión***. Por último, el instrumento final se analizó a través un segundo grupo focal presencial con el equipo del Departamento de Investigación en Docencia de una Universidad que no formaba parte de la etapa anterior.

Los grupos focales fueron grabados, transcritos y analizados temáticamente, identificando elementos comunes y diferenciadores de los comentarios (Braun y Clarke, 2006). Las síntesis de estos resultados se discutieron en profundidad en el equipo de trabajo, teniendo en cuenta la estructura original del instrumento y la pertinencia tanto de preguntas como de ejemplos.

El equipo de investigación se reunió en más de 30 oportunidades a lo largo de un año de trabajo, en encuentros que en su mayoría fueron virtuales, que se registraron y transcribieron con la ayuda de softwares de inteligencia artificial. En cada oportunidad se discutió grupalmente las modificaciones del instrumento, que al igual que el instrumento original, se realizó siguiendo un paradigma interpretativo, poniendo énfasis en los valores, intereses y creencias del equipo (Miranda y Ortiz, 2020; Ramírez y Arbesú, 2019; Myatt et al., 2018).

A continuación, se exponen los ciclos de iteración del instrumento y los principales cambios implementados en cada una de las etapas.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. FORMACIÓN DEL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

El equipo de trabajo se conformó en el marco de trabajo de la Red Nacional de Investigación de la Docencia en Educación Superior de Chile (RENIDES), que se formó en el año 2022. Esta Red, que está integrada por 23 Universidades públicas y privadas, tiene como propósito compartir, articular y desarrollar acciones conjuntas para promover la investigación sobre la docencia a nivel nacional.

El grupo lo conformamos profesionales de cuatro universidades del centro y sur del país, tanto públicas como privadas. Las y los profesionales trabajamos en los ámbitos de desarrollo curricular, desarrollo académico y en el área investigación de estas casas de estudios, con una antigüedad laboral que oscila entre los 12 y 5 años. En este sentido, es importante dar cuenta que nuestras universidades, en el marco de los procesos de renovación curricular e innovación de prácticas pedagógicas, desde la década del 2010 crearon Unidades o Centros de Desarrollo Académico de la docencia, que progresivamente han comenzado a hacerse cargo del área de Investigación en Docencia (SoTL).

### 4.2. PRIMER CICLO: SELECCIÓN DEL INSTRUMENTO, TRADUCCIÓN Y RETROTRADUCCIÓN

La motivación para traducir y adaptar el instrumento desarrollado por Myatt et al. (2018) surgió de un trabajo de revisión de literatura, que tuvo como propósito identificar marcos y buenas prácticas para la institucionalización del desarrollo académico de la docencia (Scholarship of Teaching and Learning), en el marco de un estudio que estaba realizando una de las Universidades que forman parte del grupo. En esta revisión, realizada en las bases de datos WOS y Scopus, se pudo identificar una extensa producción relacionada con temáticas institucionales, que describían casos o experiencias de universidades, caracterizaciones de nivel nacional o revisiones de literatura, sin embargo, no se encontraron trabajos focalizados en el desarrollo institucional, como lo hace el Marco FIC-SOTL (Amundsen y Wilson, 2012; Fanghanel et al., 2016; Vithal, 2016; Botnaru et al., 2022; Cornejo y Song, 2020; Whitton et al., 2021).

El trabajo de Myatt et al. (2018) fue estudiado en profundidad por quienes integraron el equipo de investigación. Luego de un análisis crítico, se concordó en la pertinencia de traducirlo y adaptarlo debido a su potencial para ser aplicado en otras Universidades, dado el desarrollo incipiente del área a nivel nacional y a su inclusión como criterio para la Acreditación Institucional (CNA, 2022), que ha marcado varias de las mejoras que han implementado las Universidades en Chile durante los últimos años.

A diferencia de otros instrumentos, el FIC-SOTL es una herramienta con preguntas abiertas y ejemplos de buenas prácticas, por lo que su adaptación significó un proceso complejo para el equipo, ya que la mayoría de las referencias de trabajos de traducciones y adaptaciones se relaciona con instrumentos psicométricos (Carvajal et al., 2011; Pérez y Miaja, 2019; Pinto et al., 2020). Pese a estas diferencias, se tomó la decisión metodológica de comenzar con un modelo de retrotraducción, que se complementó con análisis grupales en conjunto.

Para ello cada integrante del equipo trabajaría individualmente en una versión traducida al español con la ayuda de diferentes herramientas de inteligencia artificial (Chatgtp4,

Deepl). Las versiones fueron cotejadas y sometidas a discusión grupal, para llegar a una primera versión que fue retrotraducida por un hablante nativo.

Se concluyó que, si bien el instrumento entregaba directrices adecuadas a través de sus preguntas, los ejemplos de buenas prácticas se alejaban del contexto de las culturas institucionales y, además, no poseía definiciones operacionales de las variables y dimensiones lo que dificultaba su aplicación práctica y adaptación.

En este marco, se llegó a una versión inicial del instrumento con preguntas y ejemplos adaptados a la realidad de cada una de nuestras 4 universidades.

#### 4.3. SEGUNDO CICLO: JUICIO DE EXPERTOS/AS

En el segundo ciclo iteración, la primera versión fue puesta a evaluación mediante juicio de personas expertas. A los/as expertos se les envió por correo electrónico un formulario, con la definición operacional de las dimensiones, con sus respectivas preguntas y ejemplos. Se les solicitó que evaluaran claridad, relevancia y coherencia, además de incluir comentarios o sugerencias tanto a las preguntas como a los ejemplos.

El grupo experto validador estuvo compuesto por 6 personas de diversas universidades de Chile, tanto públicas como privadas, distribuidas en distintas zonas geográficas del país. Este grupo se seleccionó con criterios de paridad de género y se seleccionó en base a su trayectoria en el área, considerando: académicos/as, profesionales con roles directivos o de coordinación en centros de desarrollo docente, departamentos de investigación en docencia y unidades de mejoramiento docente.

Con la finalidad de establecer la consistencia interna, se examinó su fiabilidad y validez mediante el cálculo de Alpha de Cronbach, obteniendo un resultado de 0.935, lo que indica una consistencia interna muy alta entre los ítems que lo componen. Además, se realizó un cálculo del coeficiente para las tres dimensiones que lo componen: política y planificación, estructuras organizacionales y liderazgo. Teniendo en consideración que las escalas de medición fueron de 1 a 4, se obtuvieron los siguientes resultados:

- El análisis de la dimensión de *Política y Planificación* arrojó un  $\alpha$  Alfa de Cronbach de 0.887, indicando una buena consistencia interna entre los ítems, dando cuenta de una alta confiabilidad. El promedio de los datos fue de 3.67 con una varianza de 0.02.
- El análisis de la dimensión de *Estructuras Organizacionales* obtuvo un  $\alpha$  de 0.714, indicando una moderada consistencia interna entre los ítems, pero una confiabilidad considerable. El promedio de los datos fue de 3.69 con una varianza de 0.04.
- El análisis de la dimensión *Liderazgo* arrojó un  $\alpha$  0.903, indicando una alta consistencia interna entre los ítems, dando cuenta de una alta confiabilidad. El promedio de los datos fue de 3.41 con una varianza de 0.06.

Respecto a los comentarios cualitativos realizados por el grupo experto, los clasificamos desde dos enfoques:

##### **a. Fortalezas:**

Presenta una estructura ordenada de dimensiones, con acciones que son claves en esta área como la creación de capacidades, establecimiento de centros, mecanismos

de reconocimiento, comunidades de aprendizaje e intercambio de experiencias, entre otros. En resumen, se valoró positivamente el instrumento, especialmente en relación a los ejemplos de buenas prácticas que pueden guiar a las instituciones para la promoción y consolidación de la Investigación en Docencia Universitaria.

#### **b. Debilidades:**

En la estructura general, se observó una superposición de categorías y ejemplos, lo que podría generar confusión o redundancia en su aplicación; por ello, se sugirió una revisión para hacer las categorías más exhaustivas y excluyentes entre sí. En este sentido, se apuntó que se debía declarar la teoría organizacional de fondo, para ordenar las funciones y estructuras.

Por otra parte, algunos ejemplos de buenas prácticas podrían tener una interpretación ambigua o bien no se adaptan con claridad al contexto chileno y, además, se sugirió dar énfasis a la identidad o sello institucional de cada Universidad.

Otro grupo de validadores manifestó que el instrumento era excesivamente detallado, lo que podría resultar agobiante; recomendando simplificar o fusionar ciertos aspectos para facilitar su uso y comprensión.

De acuerdo a estos comentarios y al análisis estadístico de la coherencia interna de cada ítem del instrumento, el grupo de trabajo decidió realizar los ajustes para mejorar la estructura y comprensión:

En primer lugar, se reordenaron las dimensiones generales, para alinear una narrativa más secuencial y coherente: al comienzo se situó la dimensión “*política y planificación*”, como un nivel macro; luego, “*estructuras organizacionales*” como un nivel meso; y, finalmente “*liderazgo y gestión*” (éste último concepto se agregó como parte de las sugerencias), como un nivel más operativo. Además, se añadieron definiciones operacionales de las dimensiones y categorías al final del instrumento.

En el caso de ejemplos de buenas prácticas, se eliminaron algunos que fueron criticados transversalmente por su falta de pertinencia con el contexto nacional, como, por ejemplo: “*figura de champions*”, “*líderes seniors*”, “*listado de lecturas SOTL*”. Por otra parte, se depuraron los ejemplos de la participación de estudiantes, y se integró la importancia del sello y orientación institucional en las preguntas inductoras.

#### **4.4. TERCER CICLO: GRUPO FOCAL CON DESARROLLORAS/ES ACADÉMICAS/OS**

La nueva versión, ajustada de acuerdo con el juicio experto y el análisis crítico del grupo de trabajo, se analizó en una jornada de trabajo grupal con integrantes de RENIDES. Se invitó a todos los representantes de las universidades de esta Red por correo electrónico, y de manera previa a la implementación de la jornada de trabajo se les envió las orientaciones del taller, incluyendo el instrumento para que lo pudieran revisar y analizar.

A la jornada asistieron 24 personas, representantes de 19 universidades, de diferentes perfiles: públicas, privadas, regionales, selectivas, e incluyendo un instituto profesional. Además, se logró paridad de género, siendo 48% hombres y 52% mujeres.

Este taller de trabajo se realizó por videoconferencia. Comenzó con la presentación general del marco reflexivo y luego se separaron los asistentes en 3 grupos en salas virtuales,



para analizar por separado cada dimensión. Se intencionaron grupos heterogéneos, con equidad de género, y que estuviesen integrados tanto por representantes de Universidades metropolitanas y regionales, como institutos profesionales.

Los grupos fueron dirigidos por integrantes del equipo de trabajo a cargo de la adaptación del instrumento, y se siguió un diseño metodológico de grupo focal, que consistió en la lectura de cada pregunta y ejemplos, para luego abrir la palabra para opiniones de los participantes. Las instrucciones que se les dieron a los asistentes fueron:

- Verificar la coherencia entre dimensión, pregunta y respectivos ejemplos.
- Verificar si la redacción de preguntas y ejemplos era clara y pertinente.
- Verificar si el contenido del instrumento se ajustaba a la realidad de sus universidades.

Al término del análisis en grupos focales, se realizó una instancia plenaria, en que un representante de cada grupo comunicó una un resumen de las opiniones. En general, el instrumento fue valorado positivamente por quienes asistieron al encuentro, ya que se percibió como una herramienta de gestión con valor real para reconocer estados de avance y planificar iniciativas futuras que permitan a las IES trabajar efectivamente en IenDU.

Toda la jornada de trabajo fue grabada y transcrita, con el apoyo de softwares de inteligencia artificial.<sup>1</sup> Los comentarios y sugerencias, que fueron agrupados temáticamente y analizados en profundidad por el equipo de trabajo se describen a continuación.

#### **a. Comentarios a la estructura general**

Se destacó la importancia de precisar conceptos y generalizar definiciones para adaptarse a la diversidad institucional, así como la necesidad ajustar algunas preguntas para promover respuestas descriptivas y explicativas sobre los procesos y mecanismos implementados.

A su vez se sugirió generar un glosario, que permitiese comprender qué se entiende por términos de uso común, pero con interpretaciones muy variopintas, como, por ejemplo: unidad o desarrollo académicos.

#### **b. Comentarios a las Dimensiones**

##### **1. Dimensión Política y Planificación institucional**

Se recomendó aclarar y definir términos clave como “política” y “lineamientos”, así como verificar si las IES cuentan con definiciones para otros conceptos relacionados. Además, se sugirió ampliar los ejemplos para reflejar la diversidad de enfoques y prácticas presentes en las distintas instituciones. También se discutió la pertinencia de incluir aspectos como el reconocimiento en la carrera académica y profesional, y la consideración de los comités de investigación en temas éticos.

##### **2. Dimensión estructuras organizacionales**

Se sugirió precisar el uso de los conceptos de “mecanismos” y “lineamientos”, para evitar alcances con la dimensión anterior. A su vez se reconoció la riqueza de la

---

<sup>1</sup> La síntesis de las discusiones de las mesas de trabajo y sus respectivas conclusiones se apoyaron con el trabajo de 3 ayudantes de investigación y los softwares AI Notta y Fathom.



diversidad presente a nivel organizacional en las entidades universitarias, y que el instrumento si bien recoge esas distinciones y trata de precisarlas para estimular un diálogo, eso no debe suponer una homogeneización de la realidad de las IES. Otro aspecto de la discusión fue la posibilidad de enfatizar que algunas preguntas pueden responderse en términos binarios, precisando algunos matices que se vean necesarios y así acortar el proceso de reflexión. También se discutió la importancia de considerar los diferentes tipos de docentes y sus trayectorias académicas.

### **3. Dimensión *Liderazgo y Gestión***

Se enfatizó la importancia de reconocer la amplia variedad de unidades y formas de organización administrativa presentes en las universidades, para evitar autoexclusiones a la hora de responder las preguntas del instrumento por situaciones de contexto (formación técnico profesional y universitaria, eran uno de los ejemplos). A diferencia del grupo 2, se valoraron las preguntas de carácter abierto, y se indicaron algunos casos en el que se podría mejorar la redacción en ese sentido; precisamente, porque, argumentaban, el objetivo es poder conocer cómo las universidades logran articular estas iniciativas para que sean exitosas, no solo si las realizan o no. El conocer cómo se hace un determinado proceso en los diferentes niveles de gestión y cómo operan los mecanismos de liderazgo en ese sentido, permitiría demostrar la institucionalización de la IenDU.

La transcripción de los grupos focales de cada dimensión fue analizada por separado por un integrante del grupo, para realizar las modificaciones sugeridas. Los ajustes, tanto a preguntas como ejemplos, fueron discutidos por el grupo en pleno, relevando la visión sinóptica del instrumento. Luego de 3 sesiones de trabajo, se llegó a un consenso de la nueva versión refinada.

En esta etapa, además de las modificaciones sugeridas, un hito relevante fue la inclusión del concepto de “*desarrolladores académicos*”. Si bien, el constructo no era conocido por todos los validadores, el equipo de trabajo decidió mantenerlo, ya que representa un área significativa en la literatura del área y un campo teórico que debería tener mayor desarrollo a nivel nacional. Para hacer frente al desconocimiento, se decidió incluir una definición del concepto en las instrucciones del instrumento.

#### **4.5. CUARTO CICLO: GRUPO FOCAL EN UNA UNIDAD DE INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA**

En la cuarta y última etapa de validación, el equipo de investigación se reunió con 6 profesionales de un Departamento de Investigación en Docencia Universitaria, para presentar el marco con las últimas modificaciones posteriores a la validación grupal con integrantes de RENIDES. El encuentro tuvo como objetivo analizar y discutir el instrumento, a modo de prueba piloto. En la instancia, se debatió sobre aplicabilidad en relación a su estructura, ejemplos de buenas prácticas e instrucciones.

En la jornada de trabajo surgieron preocupaciones sobre el potencial sesgo que los ejemplos de buenas prácticas podrían introducir, aunque también se valoraron como fuentes de inspiración y ámbitos de referencia. En síntesis, se abordaron temas como la inclusión de buenas prácticas, el formato de preguntas abiertas o cuantitativas, la aplicación mediante grupos de discusión o autosuministrada, y la consideración de diferentes niveles

de desarrollo institucional. También se discutió la importancia de instrucciones claras, la categorización de prácticas que orienten niveles de institucionalización y la alineación con políticas nacionales.

En general, se reconoció el valor del instrumento como guía de buenas prácticas y se planteó la posibilidad de una futura aplicación a nivel nacional para mapear el estado de la investigación en docencia en Chile. No hubo sugerencias de cambios como las mencionadas en las fases anteriores, por lo que se evidenció un avance respecto a la comprensión, pertinencia, relevancia y exhaustividad del instrumento.

#### 4.6. ADAPTACIÓN DEL MARCO ORIENTADOR PARA LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL DESARROLLO ACADÉMICO DE LA DOCENCIA

En la trayectoria de los ciclos de iteración del marco FIC-SOTL, se da cuenta de las diferencias y brechas presentes con relación al estado de avance que hay en Chile respecto a otras experiencias internacionales.

En primer lugar, una de las conclusiones clave que surgieron del trabajo de adaptación y validación del FIC-SoTL, tuvo relación con las definiciones conceptuales, ya que no estaban explícitas en el documento original. La literatura seminal y actual del área abordaba la mayoría de los aspectos contemplados en el marco (Raffoul et al., 2021; Geerstsema, 2016; Shulman, 2011; Huber y Hutchings, 2005; Trigwell et al., 2000), sin embargo, no había una definición de la teoría organizacional de trasfondo.

El trabajo de contrastación teórica dio como resultado la definición de cada una de las dimensiones del marco, que se pueden sintetizar de la siguiente forma (para conocer la definición en extenso, consultar nota al pie)<sup>2</sup>:

<sup>2</sup> La política y planificación institucional se refiere al desarrollo y ejecución de directrices estratégicas que guían los objetivos y operaciones de una organización. Esto implica la formulación de políticas específicas, su integración en planes estratégicos a largo plazo, y la asignación de recursos necesarios para alcanzar las metas institucionales. Además, se establecen mecanismos de monitoreo y evaluación para asegurar la mejora continua y la adaptabilidad a los cambios del entorno (Berdahl, 1990; Gumpert, 2000). Una política y planificación efectivas aseguran que la organización opere de manera eficiente, alcance sus objetivos y se adapte a las circunstancias cambiantes (UNESCO, 2002; Young, Pinheiro y Avramovic, 2024). Acorde al trabajo desarrollado, en el contexto de la Investigación en Docencia Universitaria (IenDU), la política y planificación se centra en la definición de políticas claras y estrategias específicas para promoverla y sustentarla. Esto incluye la integración de IenDU en los planes estratégicos de la institución, la asignación de recursos adecuados y el establecimiento de indicadores de desempeño para evaluar y mejorar continuamente las iniciativas de investigación. Sobre las estructuras organizacionales la literatura las describe como el marco formal e informal dentro del cual una organización dispone sus líneas de autoridad, comunicación, responsabilidades y asignación de recursos. Estas estructuras son cruciales para la división eficiente del trabajo, la coordinación de actividades y la supervisión de tareas, facilitando así el logro de los objetivos organizacionales (Albert, 2024; Leso, Cortimiglia y Ghezzi, 2023). Las estructuras organizacionales efectivas son cruciales para optimizar el rendimiento, fomentar la innovación y garantizar una comunicación clara y responsabilidad dentro de la institución (Kienast, 2023; Woelert, 2020). En cuanto a IenDU, las estructuras organizacionales se enfocan en crear y mantener unidades específicas (como centros de investigación o departamentos especializados) que apoyen y promuevan la investigación de la docencia. Esto incluye la formación de comités dedicados, la provisión de incentivos y recursos, y la creación de comunidades académicas que fomenten la colaboración y el desarrollo de competencias en IenDU. El liderazgo y gestión institucional implican la capacidad de guiar y coordinar estratégicamente los recursos humanos, financieros y materiales de una organización educativa para alcanzar sus objetivos. Este liderazgo se caracteriza por la creación de una visión compartida, la toma de decisiones informadas y la promoción de una cultura organizacional orientada a la calidad, la innovación y la excelencia (Bush, 2008; Fullan, 2014; Northouse, 2018). Finalmente, en el ámbito de IenDU, el liderazgo y gestión institucional se enfoca en integrar y articular la investigación en docencia dentro de las estrategias generales de la institución. Esto se manifiesta en la facilitación de oportunidades de desarrollo profesional y mentoría para el personal académico, y la creación de mecanismos para la participación estudiantil en investigaciones. Además, incluye la organización de eventos académicos, la invitación de personas expertas y la provisión de financiamiento y apoyo logístico para proyectos de investigación en docencia en desarrollo.

- **Política y Planificación:** directrices institucionales que permiten guiar estrategias, decisiones y acciones, que implican la asignación de recursos y el monitoreo de desempeño.
- **Estructuras Organizacionales:** marco organizacional que da soporte y facilita el desarrollo de la investigación en docencia a nivel institucional.
- **Liderazgo y Gestión:** capacidad de guiar y coordinar estratégicamente las actividades, promoviendo una visión compartida y una cultura de calidad e innovación.

La versión final del instrumento se adaptó de acuerdo a la pertinencia con el contexto chileno, tomando en cuenta los avances y conocimientos del área que se pudieron recabar en los ciclos de iteración. El marco FIC-SOTL, se tradujo como “**Marco Reflexivo de Desarrollo Institucional de la Investigación en Docencia Universitaria**”, abreviado como **MDI-IenDU**. Se consideró el concepto de Investigación en Docencia Universitaria (abreviado como IenDU), ya que es el que más se ha utilizado en Chile durante la última década.

A continuación, se muestra una figura con el resumen de las dimensiones y subdimensiones (al final del artículo se pone a disposición el marco de manera íntegra, con las respectivas definiciones y ejemplos de buenas prácticas).

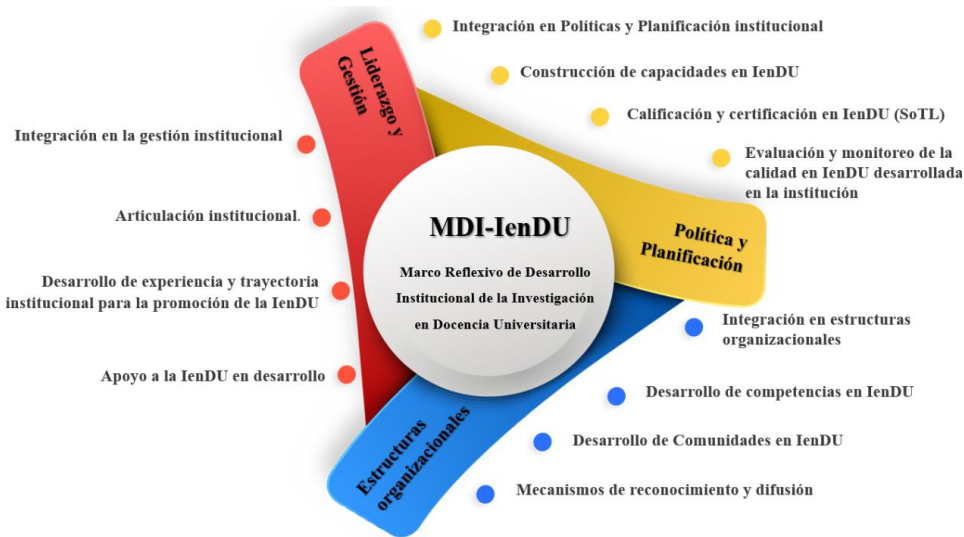


Figura 1. Modelo MDI-IenDU.  
(Fuente: elaboración propia en base a Myatt et al., 2018).

## 5. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

En cada uno de los procesos, que contempló la participación de académicas/os y profesionales relacionados con el desarrollo académico de la docencia, el instrumento fue reconocido tanto por la definición de dimensiones como por los ejemplos de buenas prácticas, valorando su capacidad de guiar reflexiones institucionales sobre mejoras para la promoción de la investigación en docencia. Sin embargo, las modificaciones que experimentó en relación a la versión original fueron relevantes, ya fuera por diferencias con las culturas institucionales o con las comunidades académicas del área.

El establecimiento de esta concepción de la docencia implica un cambio de visión sustantivo sobre la profesión académica, lo que podría generar tensiones en las universidades y en el estamento académico. La creación de condiciones organizacionales para promover esta área puede entrar en conflicto con la tradición cultural de las universidades y con las presiones de formar parte de un sistema académico global que se basa en la competencia y la economía del prestigio, con un fuerte énfasis en la publicación académica (Bernasconi et al., 2021; Beigel, 2018). También, es posible que se genere una instrumentalización de esta área de investigación, es decir, se valore más la productividad científica para el ascenso en la carrera académica, que el mejoramiento sustantivo de la calidad de la docencia (Leibowitz & Bozalek, 2018). Por lo tanto, es fundamental que las Universidades vayan un poco más allá de las políticas basadas en el cumplimiento de indicadores e integren en sus fundamentos (filosofía) y lineamientos de promoción académica ámbitos relacionados con el mejoramiento de la docencia basada en evidencia.

Por otra parte, tradicionalmente la disposición de tiempo es un aspecto fundamental para que los académicos se dediquen a generar reflexiones o estudios para mejorar sus prácticas (Boyer, 1990; Huber y Hutchings, 2005). Actualmente en Chile, a las labores tradicionales de docencia, investigación, vinculación con el medio, el cuerpo docente dedica un tiempo significativo a tareas de gestión (Bernasconi et al., 2021), por lo que distribuir la carga de trabajo de manera adecuada es un aspecto estratégico que deben establecer las universidades.

En conjunto con estas acciones, la experiencia comparada da cuenta que es central profundizar estrategias de desarrollo académico (*academic development*), que impulsen instancias de apoyo a la enseñanza para mejorar el aprendizaje del estudiantado en base a evidencias (Leibowitz & Bozalek, 2018; Geertsema, 2016). Tanto la creación de centros y equipos de apoyo al desarrollo académico, como la provisión de condiciones materiales, son aspectos fundamentales que deben ser fomentados, ámbitos en que el respaldo y el impulso de liderazgos clave a nivel directivo es esencial (Vithal, 2016).

En relación a la cultura académica, la literatura del área indica que tradicionalmente la investigación en enseñanza y aprendizaje tiende a ser concebida con un menor estatus que la investigación disciplinar, por lo que el establecimiento de este campo implica un cambio en el reconocimiento simbólico que se realiza entre pares (Botnaru et al., 2022; Cornejo et al., 2020; Whitton et al., 2021).

En síntesis, impulsar esta área implica un cambio estructural, organizacional, cultural y simbólico en las Universidades. Este instrumento propone lineamientos para guiar conversaciones en esta línea, pero es labor de las Universidades establecer marcos que definan sus particularidades en base a sus principios de autonomía e identidad institucional.

## **Limitaciones del estudio**

La adaptación de este marco siguió la estructura propuesta por Myatt et al. (2018), sin embargo, se omitieron varios ejemplos de buenas prácticas a nivel internacional que pueden ser valiosos en otros contextos. Estos cambios, originados por comentarios de desarrolladoras/es académicas/os de 23 universidades, si bien considera una muestra relevante, puede no capturar completamente las particularidades y desafíos de todas las universidades chilenas.

En relación a la implementación práctica del instrumento adaptado, cabe considerar que el uso del marco en el largo plazo y su impacto en las instituciones necesita ser evaluado. Por lo tanto, esta primera adaptación debe ser tenerse como un instrumento destinado a guiar conversaciones más que con otros fines.

## **Implicaciones para la Investigación Futura**

La investigación sobre la promoción institucional del desarrollo académico de la docencia es un área que no ha sido explorada en profundidad en Chile. Este instrumento puede ser una herramienta para comenzar a generar reflexiones sobre cómo la están trabajando las Instituciones de Educación Superior (IES), pudiendo dar pie a investigaciones más profundas.

En síntesis, podemos señalar que el **MDI-IenDU**, tiene 2 vías de utilidad para el análisis de esta área. En primer lugar, el instrumento puede ser utilizado como un medio de diagnóstico, monitoreo y planificación estratégica dentro de las universidades, facilitando la identificación de fortalezas y áreas de mejora en el desarrollo académico de la docencia. En segundo lugar, como una herramienta de análisis comparado sobre el avance de las instituciones de Educación Superior.

En cualquier caso, la aplicación del instrumento debiera seguir lineamientos basados en una aplicación abierta, participativa, democrática y colaborativa por parte de quienes integran equipos que promueven y trabajan este tipo de iniciativas las universidades.

Tabla 1. Marco reflexivo sobre el desarrollo institucional de la Investigación en Docencia (MDI-IenDU)

Dimensión	Subdimensión	Pregunta de reflexión	Algunos ejemplos de buenas prácticas
1. Política y planificación	Integración en Políticas y Planificación institucional	¿A través de qué mecanismos la <i>IenDU</i> (SoTL) está integrada a la política y planificación institucional?	(a) Existe una Política de Investigación en Docencia y/o una definición institucional de IenDU; (b) La IenDU se integra en los planes de desarrollo estratégicos de la Universidad y se asignan recursos para su implementación; (c) La IenDU se integra en los procesos de innovación curricular y docente, alineándose con los temas estratégicos definidos por la universidad; (d) Se considera la participación en IenDU conforme a las estrategias y prioridades institucionales en la promoción de la carrera académica.
	Construcción de capacidades en IenDU	¿A través de qué lineamientos se fomenta el desarrollo de capacidades de los académicos y equipos de apoyo?	(a) Existe un programa de formación para apoyar al cuerpo docente, que atraiga especialmente a quienes se inician en IenDU; (b) Existen programas para que académicos con experiencia en IenDU se formen como mentores de colegas que se inician en el área; (c) Se identifica e integra a grupos que se están iniciando en el área para ampliar las comunidades de la Universidad; (d) Los profesionales del Centro (Unidad o Departamento) se capacitan y especializan en áreas de IenDU; (e) Los profesionales del Centro pueden seguir una carrera laboral como desarrolladores académicos.
	Calificación y certificación en IenDU (SoTL)	¿A través de qué mecanismos se promueve la certificación y calificación en IenDU?	(a) Se fomenta la obtención de grados académicos y la certificación de talleres o capacitaciones en IenDU; (b) Se proporcionan becas para investigadores destacados; (c) La formación en IenDU se consideran parte de la evaluación de la carrera académica; (d) Se fomenta la participación y certificación en Congresos y Seminarios del área; (e) Se promueve que estudiantes obtengan certificaciones académicas en IenDU.
	Evaluación y monitoreo de la calidad en IenDU desarrollada en la institución	¿Cómo se evalúa y monitorea la calidad de la <i>IenDU</i> que se desarrolla en la institución?	(a) Existen criterios y estándares de calidad institucional de IenDU. (b) Hay sistemas de registro y reportes institucionales periódicos que sistematizan y dan cuenta de los proyectos de IenDU desarrollados; (c) Se realizan estudios longitudinales de los proyectos de investigación y se evalúa su impacto.

Dimensión	Subdimensión	Pregunta de reflexión	Algunos ejemplos de buenas prácticas
2. Estructuras organizacionales	Integración en estructuras organizacionales	¿De qué manera se integra la <i>IenDU (SoTL)</i> en las <i>estructuras institucionales</i> ?	(a) Se cuenta con el apoyo de un Centro, Unidad o departamento y un equipo de profesionales para desarrollar IenDU a nivel institucional; (b) Se crea un consejo o comité a nivel institucional para promover la IenDU; (c) Se brindan incentivos a las facultades y unidades académicas para participar en iniciativas de IenDU
	Desarrollo de competencias en IenDU	¿De qué manera se fomenta el desarrollo de competencias en <i>IenDU</i> ?	(a) Se ofrece formación a los docentes para el desarrollo de competencias o habilidades de IenDU (escritura académica, metodologías de investigación, divulgación, entre otros); (b) Se apoya la formulación de proyectos internos o externos; (c) Se promueven las buenas prácticas docentes basadas en los resultados de IenDU.
	Desarrollo de Comunidades en IenDU	¿De qué manera se apoya el desarrollo de comunidades en <i>IenDU</i> ?	(a) Se fomenta la generación de comunidades o núcleos (de aprendizaje, de práctica o de investigación); (b) Se organizan conferencias, seminarios o talleres en IenDU; (c) Existen grupos de lectura, escritura, interés o foros en línea en IenDU.
	Mecanismos de reconocimiento y difusión	¿Cuáles son los mecanismos de reconocimiento y difusión de los resultados obtenidos en <i>IenDU</i> ?	(a) Se hacen públicos los logros de IenDU para otorgar incentivos y reconocimientos (premios, financiamiento para viajes y estadías académicas); (b) Existen sitios web institucionales actualizados en la temática; (c) Se difunde información científica sobre investigaciones desarrolladas en la Universidad (proyectos, publicaciones, experiencias, etc.) y actividades asociadas.



Dimensión	Subdimensión	Pregunta de reflexión	Algunos ejemplos de buenas prácticas
3. Liderazgo y gestión institucional	Integración en la gestión institucional	¿Cuáles son los mecanismos de integración de <i>lendu</i> ( <i>SOLT</i> ) en las estrategias de gestión institucional?	(a) La <i>lendu</i> está integrada en las estrategias de gestión desde sus planes de mejoramiento y de desarrollo de investigación a nivel institucional, así como en el quehacer de las facultades, escuelas, departamentos; (b) Existen normativas que promueven que sus direcciones superiores la comprendan y valoren; (c) Existen mecanismos para la incorporación de estudiantes en investigación en <i>lendu</i> .
	Articulación institucional	¿Cuáles son las estrategias para promover el liderazgo y coordinación institucional en <i>lendu</i> ?	(a) El Centro, Unidad o Departamento institucional articula el desarrollo de la <i>lendu</i> entre quienes integran la institución y sus niveles; (b) Existen directivos superiores con responsabilidad clave para promover y respaldar la <i>lendu</i> ; (c) La <i>lendu</i> es parte de la planificación estratégica de las unidades académicas; (d) A nivel de facultades, escuelas y departamentos existen coordinadores de <i>lendu</i> .
	Desarrollo de experiencia y trayectoria institucional para la promoción de la <i>lendu</i>	¿Cómo se está desarrollando la experiencia y trayectoria institucional en <i>lendu</i> ?	(a) La <i>lendu</i> es promovida entre el cuerpo docente y sus unidades académicas como parte del sello y orientación institucional; (b) Se organizan congresos o encuentros periódicos; (c) Se invita a expertas/os nacionales o internacionales para abordar la temática; (d) Se pone a disposición de la comunidad académica literatura especializada en el área.
	Apoyo a la <i>lendu</i> en desarrollo	¿De qué forma se apoya a la <i>lendu</i> que está en desarrollo?	(a) Existe financiamiento y acompañamiento a proyectos e investigaciones en curso; (b) Se incentivan grupos de trabajo y redes de colaboración tanto formales como informales; (c) Se facilita infraestructura para generar espacios de encuentro; (d) Se impulsan y financian publicaciones de <i>lendu</i> a nivel interno (revistas, boletines, memorias) y externo (journal); (e) Se incorporan ayudantes o estudiantes a las investigaciones en curso.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert, D. (2024). What do you mean by organizational structure? Acknowledging and harmonizing differences and commonalities in three prominent perspectives. *J Org Design* 13(1), 1–11. <https://doi.org/10.1007/s41469-023-00152-y>
- Amundsen, C., & Wilson, M. (2012). Are We Asking the Right Questions?: A Conceptual Review of the Educational Development Literature in Higher Education. *Review of Educational Research*, 82(1), 90-126. <https://doi.org/10.3102/0034654312438409>
- Bernasconi, A., Berríos Cortés, P., Guzmán, P., Véliz, D., & Celis, S. (2021). La profesión académica en Chile: perspectivas desde una encuesta internacional. *Calidad en la educación*, (54), 46-72. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n54.923>
- Bernasconi, A. (2015). *La Educación Superior en Chile. Transformación, Desarrollo y Crisis*. Ediciones UC, Santiago de Chile.
- Bernasconi, A. y Rojas, F. (2003). *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003*. UNESCO: IESALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140395>
- Beigel, F. (marzo-abril de 2018). Las relaciones de poder en la ciencia mundial Un anti-ranking para conocer la ciencia producida en la periferia. *Revista Nueva Sociedad* (274). ISSN: 0251-3552.
- Berdahl, R. (1990). Academic freedom, autonomy and accountability in British universities. *Studies in Higher Education*, 15(2), 169-180. <https://doi.org/10.1080/03075079012331377491>
- Blanco, C., Meneses, F. y Paredes, R. (2018). Más allá de la deserción: trayectorias académicas en la educación superior en Chile. *Calidad en la educación*, (49), 137-187. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.579>
- Braun V. y Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Boyer, E. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. EEUU: Princeton, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching <https://www.umces.edu/sites/default/files/al/pdfs/BoyerScholarshipReconsidered.pdf>
- Botnaru, D., Maurer, T. W., y Langdon, J. (2022). SoTL at Georgia Southern: perceptions, engagement and impact. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 16(1), Article 4. Available at: <https://doi.org/10.20429/ijsoTL.2022.160104>
- Brunner, J. (2015). Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: Un estado del arte. En A. Bernasconi (Ed.), *La Educación Superior en Chile. Transformación, Desarrollo y Crisis* (pp. 21-107). Ediciones UC, Santiago de Chile. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt17t76g4>
- Brunner, J. J., Labraña, J., Rodríguez-Ponce, E., & Ganga, F. (2021). Varieties of academic capitalism: A conceptual framework of analysis. *Education Policy Analysis Archives*, 29, 35. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6245>
- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446213605>
- Carvajal, A., Centeno, C., Watson, R., Martínez, M., y Sanz Rubiales, Á. (2011). ¿Cómo validar un instrumento de medida de la salud? *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 34(1), 63-72. [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1137-66272011000100007&lng=es&tln=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1137-66272011000100007&lng=es&tln=es)
- Chocarro de Luis, E., Sobrino, Á. y González, C. (2013). Scholarship of Teaching and Learning: un modelo de desarrollo profesional de los profesores universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 5-14. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217028056003.pdf>
- Clark, T. (1968). Institutionalization of innovations in higher education: Four models. *Administrative Science Quarterly*, 13(1), 1–25. <https://doi.org/10.2307/2391259>
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA). (2022). *Criterios y estándares para la Acreditación de universidades*. Chile: CNA. [https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/consulta\\_criterios\\_y\\_estandares/universidades.pdf](https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/consulta_criterios_y_estandares/universidades.pdf)

- Cornejo Happel, C. y Song, X. (2020). Facilitators and Barriers to Engagement and Effective SoTL Research Collaborations in Faculty Learning Communities. *Teaching & Learning Inquiry* 8(2). <http://dx.doi.org/10.20343/teachlearningqu.8.2.5>
- Espinoza, O. (2017). Acceso al sistema de educación superior en Chile. El tránsito desde un régimen de elite a uno altamente masificado y desregulado. *Universidades* (74), 7-30. <https://www.redalyc.org/journal/373/37354774003/html/>
- Fanghanel, J., Potter, J., Pritchard, J., & Wisker, G. (2016). Defining and supporting the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): a sector-wide study. York: Higher Education Academy.
- Felten, P. (2013). Principles of good practice in SoTL. *Teaching & Learning Inquiry The ISSOTL Journal*, 1(1), 121–125. <https://www.jstor.org/stable/10.2979/teachlearningqu.1.1.121>
- Fullan, M. (2014). *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*. Jossey-Bass. [https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/14\\_The-Principal-Handout\\_Spring-Summer.compressed.pdf](https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/14_The-Principal-Handout_Spring-Summer.compressed.pdf)
- Garrido, C. y Pajuelo, J. (2024). Deserción en estudiantes de educación superior: un estudio de caso. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 27(119), 18-28. <https://doi.org/10.47460/uct.v27i119.703>
- Geertsema, J. (2016). Academic development, SoTL and educational research. *International Journal for Academic Development*, 21(2), 122-134. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1360144X.2016.1175144>
- Ghiardo, F. y Dávila, Ó. (2020). Educación superior y estructura social en Chile: aproximaciones desde tres grupos generacionales. *Revista Última Década*, 28(53), 40-77. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362020000100040>
- Goldfinch, S. (2009). Introduction. En S. Goldfinch y J. Wallis, *International Handbook of Public Management Reform* (pp. 1-17). Cheltenham: Edward Elgar. <https://econpapers.repec.org/bookchap/elgeebook/12816.htm>
- González, C. (2015). *Perspectivas y desafíos de la docencia en la Educación Superior chilena. Capítulo de Libro en: La Educación Superior de Chile: Transformación, desarrollo y crisis*. Andrés Bernasconi (Ed.). 371-407. Ediciones UC, Chile.
- Gumport, P. (2000). Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives. *Higher Education* 39(1), 67–91. <https://doi.org/10.1023/A:1003859026301>
- Guzmán-Valenzuela, C., Flanagan-Bórquez, A., Darwin, S., Rojas-Murphy-Tagle, A. F. & Aguilera-Muñoz, A. (2023). Capital aspiracional académico-familiar: experiencias de estudiantes universitarios chilenos de primera generación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 16, 1-27. doi: 10.11144/Javeriana.m16.caaf
- Hamilton, D. (2014). Building a culture of pedagogical enquiry: Institutional support strategies for developing the scholarship of teaching and learning. *Advances in Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1). [https://tlc.unisim.edu.sg/research/AdvSoTL/pdf/doug\\_hamliltion.pdf](https://tlc.unisim.edu.sg/research/AdvSoTL/pdf/doug_hamliltion.pdf)
- Healey, M. (2014). Strategies to support staff/faculty engagement in pedagogic research (PedR) & scholarship of teaching and learning (SoTL). <https://www.mickhealey.co.uk/?wpdmml=131>
- Hubball, H. y Burt, H. (2006). The Scholarship of Teaching and Learning: Theory–Practice Integration in a Faculty Certificate Program. *Innovative Higher Education*, 30(5), 327-344. <https://institute2-ctlt.sites.olt.ubc.ca/files/2017/01/SoTL-Theory-Practice-Integration-in-a-Faculty-Certificate-Program.pdf>
- Hutchings, P. y Shulman, L. (1999). The scholarship of teaching: New elaborations, new developments. *Change: The magazine of higher learning*, 31(5), 10-15. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00091389909604218>
- Huber M. y Hutchings H. (2005). *The Advancement of Learning: Building the Teaching Commons*. Serie: Jossey-Bass/Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. ISBN: 978-0-787-98115-0
- Jarpa-Arriagada, C. y Rodríguez-Garcés, C. (2021). First Generation in Chilean Higher Education: Tension between Access and Inclusion in a Segmented University System. *Bulletin of Latin American Research*, 40(4), 549-564. <https://doi.org/10.1111/blar.13237>

- Kreber, C. (2002). Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1), 5-23. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1020464222360>
- \_\_\_\_\_. (2013). The transformative potential of the scholarship of teaching. *Teaching and Learning Inquiry*, 1(1), 5-18. <https://www.jstor.org/stable/10.2979/teachlearninqu.1.1.5>
- Kienast, S. (2023). How do universities' organizational characteristics, management strategies, and culture influence academic research collaboration? A literature review and research agenda. *Tert Educ Manag*, 29(1), 139-160. <https://doi.org/10.1007/s11233-022-09101-y>
- Labraña, J., Brunner, J., Rodríguez-Ponce, E. y Puyol, F. (2023). *Redefiniendo la educación superior: Cambio organizacional y nuevas formas de gobernanza*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales. <https://isbnc Chile.cl/catalogo.php?mode=detalle&nt=155228>
- Leibowitz, B., & Bozalek, V. (2018). Towards a slow scholarship of teaching and learning in the South. *Teaching in Higher Education*, 23(8), 981-994. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1452730>
- Leso, B., Cortimiglia, M. y Ghezzi, A. (2023). The contribution of organizational culture, structure, and leadership factors in the digital transformation of SMEs: a mixed-methods approach. *Cogn Tech Work*, 25(1), 151-179. <https://doi.org/10.1007/s10111-022-00714-2>
- Madinabeitia, A. y Fernández, I. (2017). El desarrollo docente del profesorado universitario: análisis y sistematización del concepto. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(2), 87-108. <https://doi.org/10.14201/teoredu29287108>
- Miranda, M. y Guzmán, J. (2017). Análisis de la Deserción de Estudiantes Universitarios usando Técnicas de Minería de Datos. *Formación universitaria*, 10(3), 61-68. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000300007>
- Miranda, S. y Ortiz, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), e064. Epub 23 de abril de 2021. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Morales, P. (2010). Investigación e innovación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 47-73. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114080004>
- Morales, J. y Urbina, A. (2021). Análisis de estrategias gubernamentales e institucionales para la retención de estudiantes universitarios. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(1), 1-22. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2961>
- Myatt, P., Gannaway, D., Chia, I., Fraser, K. y McDonald, J. (2018). Reflecting on institutional support for SoTL engagement: developing a conceptual framework. *International Journal for Academic Development*, 23(2), 147-160. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1346511>
- Northouse, P. (2018). *Leadership: Theory and Practice*. Sage Publications. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3568102>
- Paricio, J., Fernández, A. y Fernández, I. (2019). *Cartografía de la buena docencia universitaria: Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. Narcea Ediciones, España.
- Pereira, A. y Vidal, M. (2021). Deserción estudiantil en la educación superior: reflexiones sobre la gestión enfocada en la retención o la permanencia. *Revista Educación*, 45(1), 546-561. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40602>
- Pérez, L. y Míajá, P. (2019). La traducción de los cuestionarios de salud para pacientes. *Káñina*, 43(3), 103-132. <https://dx.doi.org/10.15517/rk.v43i3.41935>
- Pinto, C., Ortiz, R., Muñoz, C., Yáñez, M. y Letelier, P. (2020). Cuestionario de autorregulación del aprendizaje en línea (Online Self-regulated Learning Questionnaire, OSLQ): estudio de validez y fiabilidad de la versión en español. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(2), 251-266. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000200251>
- Raffoul, J., Potter, M. K., & Andrews, D. M. (2021). The SoTL Body: Identifying and Navigating Points of Entry. *International journal for the scholarship of teaching and learning*, 15(1), 5. <https://doi.org/10.20429/ijsoTL.2021.150105>

- Ramírez, A. y Arbesú, M. (2019). El objeto de conocimiento en la investigación cualitativa: un asunto epistemológico. *Enfermería Universitaria*, 16(4), 424-435. <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2019.4.735>
- SIES: Servicio de Información de Educación Superior (2019). Deserción de primer año y Reingreso a la Educación Superior en Chile. Chile: MINEDUC. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4599>
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(1), 4-14. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X015002004>
- \_\_\_\_\_. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- \_\_\_\_\_. (2011). Feature Essays: The Scholarship of Teaching and Learning: A Personal Account and Reflection. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 5(1), Article 30. <https://doi.org/10.20429/ijtsotl.2011.050130>
- Suárez, N. y Díaz, L. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista Salud Pública*, 17(2), 300-313. <https://doi.org/10.15446/rsap.v17n2.52891>
- Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J. y Prosser, M. (2000). Scholarship of Teaching: a model. *Higher Education Research & Development*, 19(2), 155-168. <https://eric.ed.gov/?id=EJ623456>
- UNESCO. (2022a). *Transformar juntos la educación para futuros justos y sostenibles. Declaración de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381984\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381984_spa)
- \_\_\_\_\_. (2022b). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. Informe de la Comisión Internacional sobre los futuros de la Educación*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa)
- \_\_\_\_\_. (2002). *Policy-making, strategic planning, and management of higher education*. UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129524>
- Véliz, D., Bernasconi, A., Celis, S., Mella, M., & Miranda, C. (2023). Pathways to the creation of research capacities in Universities in developing countries: perspectives from a literature review. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 45(5), 566-582. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2023.2211317>
- Vithal, R. (2016). Growing a scholarship of teaching and learning institutionally. *Studies in Higher Education*, 43(3), 468-483. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1180350>
- Whitton, J., Parr G. y Choate J. (2021). Developing the education research capability of education-focused academics: building skills, identities and communities. *Higher Education Research & Development*. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1946016>
- Woelert, P. (2020). Organizational Change, Higher Education. In: Teixeira, P. N., Shin, J. C. (Eds.), *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions* (pp. 2139-2147). Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-8905-9\\_572](https://doi.org/10.1007/978-94-017-8905-9_572)
- Young, M., Pinheiro, R. y Avramovic, A. (2024). Unpacking resilience in higher education: investigating twenty-first-century shifts in universities' academic cores. *Higher Education*, 87(1), 221-236 <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01003-1>